

Heid, Helmut

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 390-409



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 390-409 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153694 - DOI: 10.25656/01:15369

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153694>

<https://doi.org/10.25656/01:15369>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2015

■ *Thementeil*

Kontextualisierte Erfassung von Lehrer- kompetenzen

■ *Essay*

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis.
Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungs-
praxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen

■ *Allgemeiner Teil*

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener:
Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative
Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemein-
didaktischer Planungsmodelle

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen

Johannes König

Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen.

Einführung in den Thementeil 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/

Martina Döhrmann

Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften?

Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik:

Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Unterricht wissensbasiert beobachten – Unterschiede und

erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung

mit dem Advokatorischen Ansatz 361

Georg Hans Neuweg

Kontextualisierte Kompetenzmessung – Eine Bilanz

zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen 377

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Kontextualisierte Erfassung

von Lehrerkompetenzen“ 384

Essay

Helmut Heid

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis.

Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis

durch Bildungsforschung zu beeinflussen 390

Allgemeiner Teil

Josef Schrader

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener:

Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung 410

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung

der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle 429

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Johannes Drerup: Paternalismus, Perfektionismus

und die Grenzen der Freiheit 452

Verónica Oelsner

Phillip Dylan Thomas Knobloch: Pädagogik in Argentinien.

Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden

der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 455

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 459

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Contextualized Assessment of Teacher Competences

Johannes König

Contextualized Assessment of Teacher Competences. An introduction 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/Martina Döhrmann

To What Extent Is Teacher Competence Situation-Related?

On the generalizability of the results of video-based performance tests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Knowledge and Skills in Subject-Related Didactics and Pedagogics –

On the nature of the professional competence of teachers 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Knowledge-Based Classroom Observation – Differences between
trainee teachers at the start of their professional career

and explanatory factors 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Who Sets the Benchmark? A critical discussion of the advocacy approach ... 361

Georg Hans Neuweg

Contextualized Competence Measurement – Taking stock

of current conceptions and research-methodological approaches 377

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Contextualized Assessment
of Teacher Competences” 384

Contributions

Helmut Heid

Educational Research in the Context of Social Practice –

On the (social) conditions for the possibility of influencing
the educational practice through educational research 390

Josef Schrader

Large-Scale Assessments and the Education of Adults:

Results, limits, and potentials of research 410

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz, or Klafki? – A quantitative study on the assessment of the practicability of general didactical planning models	429
Book Reviews	452
New Books	459
Impressum	U3

Helmut Heid

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis

Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen

Zusammenfassung: Nach einer Rekapitulation des traditionsreichen Theorie-Praxis-Verhältnisses stehen bisher vernachlässigte *Bedingungen der Möglichkeit* im Zentrum dieser Abhandlung, *Bildungspraxis durch bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse zu verbessern*. Dabei ist die Tatsache wichtig, dass nicht die Autoren, sondern die Adressaten bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse darüber entscheiden (müssen), ob und wie sie heterogene Qualitätsvorstellungen unterschiedlich urteilender Forscher für ihre Praxis nutzen. Praxis und Politik können – so die These – vor allem dann qualifiziert verändert werden, wenn die durch unterschiedliche Kompetenzen fundierte Differenz zwischen wissenschaftlichen und praktischen Zuständigkeiten respektiert wird.

Schlagworte: Theorie-Praxis-Verhältnis, (Funktionen der) Bildungsforschung, Praxisrelevanz der Forschung, Forschungsrelevanz der Praxis, Praxisoptimierung

1. Zur Grundlegung

Die Rede vom Theorie-Praxis-Verhältnis suggeriert, dass Theorie¹ und Praxis unabhängig voneinander existieren.² Das ist eine *zu undifferenzierte* Unterstellung (Weniger, 1957; Aebli, 1980, 1981; Benner, 1980; Heid, 2004). Es gibt keine theorielose Praxis, und Wissenschaft ist eine Realisierungsform gesellschaftlicher Praxis (Heid, 1991³).

- 1 Zunächst verwende ich das Wort Theorie im weiten Sinn von Denken, Erkennen, Erklären (Verstehen einbegriffen [dazu Weber, 1956, S. 4]), insbes. als Vermutung über *kausale Zusammenhänge* (vgl. z. B. Kant, 1793/1964, S. 127; Popper, 1948/1964; Kuhn, 1976; König, 1998; Ruhloff, 2014).
- 2 Kennzeichnende Formulierung: „Die Ausbildung besteht nur zu rund einem Viertel aus Theorie. Der Rest ist Praxis“ (Werner, 2014).
- 3 Die darin skizzierte Struktur habe ich 1972 für Lehrveranstaltungen und Gastvorträge gearbeitet.

Bereits die Identifizierung dessen, was wir Bildungspraxis nennen, hat einen *Begriff* von Bildung und in diesem Sinn Theoretisches zur Voraussetzung. Und die von (wissenschaftlichen) Qualifizierungsprozessen abhängige (Beck, 1983; Berliner, 1991; Bromme, 1992; Guskey & Passaro, 1994) und für die erfolgreiche Erledigung bildungspraktischer Arbeitsaufgaben vorausgesetzte *bildungstheoretische* Expertise⁴ des Praktikers ist wesentliche *Komponente* der Bildungspraxis.

1.1 Zur Theorieabhängigkeit der Praxis

Stark vereinfacht lässt sich die Theorieabhängigkeit der Praxis wie folgt strukturieren:

- Die *Zielbestimmung* der Praxis erfolgt im Licht bewährten (nicht unbedingt „wahren“ oder überprüfen, aber niemals völlig fehlenden) Wissens über Maßnahmen⁵, die geeignet erscheinen, unter bestimmten (begrenzt beeinflussbaren) Bedingungen mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit zur Verwirklichung dieser Ziele beizutragen. Ohne Berücksichtigung dieses (Vor-)Wissens bleiben die Ziele dieser Praxis unrealistisch.
- Wer bildungspraktisch handelt, ergreift Maßnahmen, die *aufgrund* (kausalanalytisch) *relevanten* Wissens (Theorien oder konsolidierte Erfahrungen) geeignet erscheinen, unter gegebenen Bedingungen mit abschätzbarer Wahrscheinlichkeit zu bewirken, was sie bezwecken.
- Wer den Erfolg seiner Handlung erfassen will, muss (1) den zweckrelevanten *Effekt* seiner Maßnahmen „messen“, er muss (2) diesen Effekt auf den *Zweck* seines Handelns beziehen und er muss (3) eine (möglichst überprüfte) *Theorie* „haben“, die es ihm ermöglicht, den zweckbezogen als Erfolg beurteilten Effekt seines Handelns *begründet* auf dieses Handeln rückbeziehen zu können. Die Frage nach der Herkunft der Theorie ist gegenüber der Tatsache ihrer erkenntnistheoretisch begründeten Unentbehrlichkeit völlig sekundär. Die Frage nach der Qualität der Theorie ist es nicht (dazu Dobelli, 2011).
- Die im Bildungssektor häufiger als bspw. in der Medizin anzutreffende Auffassung, die Bildungspraxis könne auch ohne Theorie funktionieren (dazu bspw. Koch, 1972; Oehlschläger, 1978; Patry, 2005), vernachlässigt die Tatsache, dass es für die vielen Entscheidungen, die eine (rationale) Handlung konstituieren, *Gründe*⁶ gibt, die dem jeweiligen Handlungssubjekt nicht reflexiv bewusst (dazu Neuweg, 2000, 2011; Heid, 2004; Nickolaus, 2013), aber *rekonstruierbar* sein müssen.

4 Intuitiv erfolgreiches Handeln sollte zumindest im Nachhinein oder aus Beobachterperspektive auf seine *Zweckrationalität* und in diesem Sinn als theoretisch begründet rekonstruierbar sein (grundlegend: Stegmüller, 1969a, Kap. VI).

5 Maßnahmen sind *instrumentalisierte* Komponenten des Gefüges jener Bedingungen, unter denen Praktiker ihre Ziele zu realisieren versuchen (dazu Kraak, 1993, S. 106).

6 Gründe entfalten erst in einem *Begründungszusammenhang* ihr *Erklärungspotenzial* (vgl. z. B. Popper, 1948/1964; Herzog, 2002, S. 38–39; Ruhloff, 2014).

Exkurs

In der bildungswissenschaftlichen Literatur dominiert die Auffassung, die *Praxis gehe der Theorie voraus*. Das ist plausibel, denn die Praxis muss „existieren“, um Gegenstand der Theorie werden zu können. Der „*Sache*“ *nach* ist die Praxis das Erste und die Theorie das Sekundäre (dazu König, 1998, Sp. 1135). Aber *der Logik nach* ist die Praxis das Sekundäre und die Theorie das Primäre.⁷ Denn um im Universum sinnlicher Eindrücke etwas identifizieren zu können, was wir Bildungspraxis nennen, benötigen wir Begriffe und Konzepte, die aus kausalanalytisch bedeutsamem (theoretischem) Wissen resultieren. Wir thematisieren ein beobachtbares Verhalten als Bildung unter der Denk-Voraussetzung, dass wir es bspw. als Resultat (Wirkung) eines zeitlich vorangegangenen Ereignisses (einer als „Bildungsmaßnahme“ codierten Aktivität) oder als Voraussetzung (Ursache) für eine zeitlich nachfolgende Verhaltensweise denken, die wir als „gebildet“ qualifizieren. Ich unterscheide also zwischen der *Abfolge* „*realen Seins*“ und der *Abfolge* der *Seins-Vergewisserung*. Komplizierter wird diese Unterscheidung, wenn man bedenkt, dass die Identifizierung dieses Seins den davon unterschiedenen Prozess der Seinsvergewisserung voraussetzt (dazu Stegmüller, 1969b, S. 33).

1.2 Zum Praxischarakter der Forschung

- *Bildungsforschung* ist nicht nur ein System von Sätzen, die nach anerkannten Regeln der Logik systematisch verknüpft sind [Wissenskorpus], sondern auch ein System gesellschaftlicher Praxis. Jeder Schritt dieser Praxis erfordert eine Entscheidung und dafür vorausgesetzte (wertungsabhängige) Entscheidungskriterien.
- Dennoch hat sich eine *Differenz* zwischen der Praxis eines *Forschers* und der Praxis eines *nicht forschenden Praktikers* herausgebildet: Bezogen auf die *Zweckbestimmungen* gilt stark vereinfacht: In der Forschung geht es darum, die Welt zu erklären; in der Praxis darum, sie zu verändern. In beiden Systemen spielen vielfältige und intersubjektiv differierende *Interessen* eine Rolle. Bezogen auf das *Wie* einer Praxis kann man zwischen Methoden der Forschung und Methoden erfolgversprechenden Unterrichtens unterscheiden. *Qualitätskriterium wissenschaftlichen Handelns* ist der Forschungserfolg, bspw. dass die Forschungsergebnisse geeignet sind, zur Erklärung und Prognose bildungspraktischen Handlungserfolgs beizutragen. Darin eingeschlossen ist das Kriterium der Wahrheit jener Sätze, in denen Bildungsaktivitäten und -effekte beschrieben und erklärt werden. *Qualitätskriterium bildungspraktischen Handelns* ist bspw. der *Unterrichtserfolg*. Als Erfolg kann der Handlungseffekt aber nur anerkannt werden, wenn er bestimmte Grade der Zweckverwirklichung nicht nur nach sich zieht, sondern wenn zwischen der Aktivitäten und dem Aktivitätseffekt ein theoretisch begründbarer (zufallsfreier) Verursachungszusammenhang nachgewiesen werden kann.

7 Diese Unterscheidung rechtfertigt kein Über- oder Unterordnungsverhältnis zw. Theorie und Praxis oder gar eine Abfolge vom direktiven Appell zum exekutiven Wollen und Tun.

2. Über die Realisierungsbedingungen einer konstruktiven Theorie-Praxis-Beziehung

Dass zwischen Theorie und Praxis eine Wechselbeziehung besteht, ist auf hoher Abstraktionsstufe unstrittig. Unter den Autoren, die dieses Wechselverhältnis genauer bestimmen, gehen die Auffassungen jedoch auseinander. Und über die *realen Bedingungen* der Möglichkeit, diese Wechselbeziehung mit Erfolgsaussicht zu gestalten, wird (zu) selten nachgedacht.

2.1 Zur Differenz zwischen Forschung und nichtwissenschaftlicher Praxis

In der Tradition gesellschaftlicher Arbeitsteilung haben sich – wie angedeutet – relativ eigenständige, oft rechtsförmlich geregelte Sektoren gesellschaftlicher Praxis herausgebildet und institutionalisiert. Dazu gehören die Bildungsforschung einerseits und die Bildungspraxis andererseits. Die funktionale Differenzierung, über deren „Zulässigkeit“ die Auffassungen (weit) auseinandergehen, korrespondiert mit der Entwicklung entsprechender *Kompetenzen* derjenigen Personen(-gruppen), die diese beiden Sektoren professionell repräsentieren.

Unter *Kompetenzen* verstehe ich hier die *Qualifikationen*, die unentbehrlich sind, um die in beiden Arbeitsfeldern anfallenden Arbeitsaufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Zugleich verstehe ich Kompetenzen als *Zuständigkeiten* und entsprechende *Verantwortlichkeiten*, die nicht zuletzt in den Qualifikationen der jeweils Zuständigen begründet sind. Überdies wird im Begriff der Kompetenz nicht nur das *Wofür* der Zuständigkeit, sondern *auch* – und das wird häufig übersehen – das *Wofür-Nicht*, also die *Grenze* der Zuständigkeit, bestimmt.

2.2 Zu Differenzen innerhalb der Sektoren Forschung und Praxis

Nun gibt es aber nicht nur *Kompetenzdifferenzen*, sondern auch davon nicht gänzlich zu trennende *Interessendifferenzen*, die unter Wissenschaftlern und unter Praktikern zu Überzeugungskonflikten führen. Theorie und Praxis mögen auf abstrakter Systemebene als homogene Sektoren gesellschaftlicher Praxis erscheinen. Aber in Wirklichkeit gibt es weder „die“ Theorie noch „die“ Praxis, sondern sehr unterschiedliche Konzepte, Realisierungsformen, Inhalte und Ergebnisse von Bildungswissenschaft (vgl. z. B. Zabeck, 1972) und von Bildungspraxis. Wer einmal an Kongressen geisteswissenschaftlich orientierter Pädagogen einerseits und erfahrungswissenschaftlich orientierter Bildungsforscher andererseits teilnimmt, kann dreierlei feststellen: (1) Wie weit die Auffassungen, Überzeugungen und Evidenzbehauptungen⁸ über ein und denselben

⁸ Evidenz als Gewissheitsüberzeugung, die jede intersubjektive Überprüfung erübrigt (vgl. z. B. Sandkühler, 2009; und grundlegend: Stegmüller, 1956; Albert, 1969, S. 21; Forster, 2014).

Sachverhalt auseinanderliegen (z.B. über Bildungsstandards [vgl. z.B. Beck, 2006; Gruschka, 2009a]); (2) wie gering (unter vielen) die Bereitschaft ist, konkurrierende Positionen zur Kenntnis zu nehmen und zu prüfen; sowie (3) wie stark demgegenüber die „Gewissheit“ ausgeprägt ist, dass (nur) die eigene Position richtig und aktuell ist, während damit unvereinbare Positionen als falsch oder überholt beurteilt werden.

Damit ist die Frage nach „der“ *Funktion* „der“ Wissenschaft – in Abgrenzung zur Funktion „der“ Praxis – angesprochen: Forscher sind idealerweise für die methodologische Qualität der Sätze verantwortlich, mit denen sie die Gegenstände ihrer Forschung beschreiben und erklären. Zentrales Kriterium zur Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Sätze ist die Wahrheit. Aber Wahrheit ist nicht das einzige Qualitätskriterium für die Beurteilung wissenschaftlicher Sätze. Daneben spielen bspw. die Relevanz und die (weltanschauliche, politische oder ökonomische) Erwünschtheit von Forschungsergebnissen die oft größere Rolle. Dabei geht es nicht um die Überprüfung, sondern um die Rechtfertigung von Überzeugungen. Überdies gibt es – wie angedeutet – nicht nur „eine Wahrheit“: Wissenschaftler können einen „Standpunkt“ als wahr qualifizieren, den andere für falsch halten.⁹ Ferner wird – je politik- oder praxisnäher, desto häufiger – auch in der Wissenschaft mit irreführenden Halb-Wahrheiten operiert, die bspw. darin bestehen, dass das jeweils *Erwünschte* (über-)betont und das *Unerwünschte* verschwiegen wird.¹⁰

Praktiker sind für die Qualität jener Maßnahmen verantwortlich, von deren Einsatz sie aus theoretischen, rekonstruierbaren Gründen einen Beitrag zur Realisierung des Zwecks ihrer Arbeit erwarten können. Qualitätskriterien sind hierbei der (zweckbezogene) Handlungserfolg und die Brauchbarkeit der das Handeln anleitenden und kontrollierenden Handlungstheorie (vgl. z.B. Bunge, 1983, S. 165; Tenorth, 1990; Herzog, 2002, S. 39; Beck, 2005; Heid & Harteis, 2005). Aber auch dabei gibt es Interpretations-, Überzeugungs- und Interessendifferenzen, die sich einer allseits akzeptierbaren Beurteilung nach „dem“ Wahrheits- oder Richtigkeitskriterium entziehen. Dem Interesse an einer kritischen Überprüfung steht das Interesse an einer unkritischen Rechtfertigung bildungspraktischen Handelns gegenüber.

Zu den schwerwiegendsten Versäumnissen der Versuche, die (Wechsel-)Beziehung zwischen Forschung und nichtwissenschaftlicher Praxis zu bestimmen, rechne ich die Vernachlässigung der Tatsache, dass sich im allzu abstrakt so genannten Theorie-Praxis-Verhältnis *eigenverantwortlich urteilende und handelnde Subjekte* gegenüberstehen. Ein Wissenschaftler kann noch so engagiert wünschen oder fordern, dass „die Wissenschaft“ der Praxis zu dienen habe. Ob sie ihr tatsächlich dient, das hängt nicht (primär) vom Wissenschaftler, sondern vom Rezipienten wissenschaftlicher Forschungsergebnisse, also vom Praktiker, ab. Wissenschaftler, die zur Optimierung der Praxis

9 Das gilt vor allem dort, wo [religiöse] Überzeugungen als (absolute) Wahrheiten gegen konkurrierende Überzeugungen behauptet werden (dazu Kielmansegg, 2013; und generell Nickerson, 1998).

10 Unerwünschte Untersuchungsergebnisse werden von ihren Kritikern nicht selten als irrelevant oder als realitätsfremd (dazu Schaefer, 2002) oder als „ideologisch“ diskreditiert.

beizutragen beabsichtigen, müssen begreifen und respektieren, dass die Adressaten ihrer Forschungsergebnisse autonome Subjekte eigener Urteilsbildung und Handlungsbegründung sind. Wissenschaftler können die eigenverantwortliche Urteilsbildung und Handlungsbegründung der Praktiker weder erzwingen noch erübrigen. Aber sie können zur Schaffung der Voraussetzungen dafür beitragen, dass Praktiker Gelegenheit erhalten, in der Rezeption und Verarbeitung bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse ihr eigenes Urteil zu schärfen und ihre Handlungsbegründung und Handlungsbeurteilung zu überprüfen.

3. Können Ergebnisse der Bildungsforschung zur Optimierung der Bildungspraxis beitragen?

Je stärker die Funktionsdifferenz zwischen (der vereinfacht so genannten) Theorie und Praxis ausgeprägt ist, desto wichtiger wird die Frage nach dem *Ob*¹¹ und nach dem *Wie* der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Wissenschaftspolitisch lassen sich zwei entgegengesetzte Grundpositionen unterscheiden:

- Erziehungswissenschaft – so die *eine* Position – hat es nicht nur mit der Beschreibung und Erklärung, sondern auch mit der Optimierung der Praxis zu tun, die sie zu ihrem Untersuchungsgegenstand hat (vgl. z. B. Krawietz, 1992; Oser, 1996; Tillmann & Vollstädt, 2001; Slavin, 2004; Rost, 2005; Frey, 2009; Hasselhorn, 2009; Spiel, 2009; Silbereisen, 2009; Prenzel, 2010; Kleiner, 2010; Winnacker, 2011).¹²
- Andere vertreten die Auffassung, dass aus Ergebnissen der Bildungsforschung nichts für die Praxis folge.¹³ Ob dadurch *weniger* zur Schaffung der Voraussetzungen für eine Optimierung der Praxis beigetragen wird, bleibt dabei offen.

3.1 Zum ersten Standpunkt

Die Probleme beginnen sehr früh, nämlich *erstens* bei der Frage, was Praxisoptimierung jenseits einer abstrakt¹⁴ postulierten Effizienz- und Effektivitätssteigerung (dazu Wolter et al., 2010, S. 24–36) jeweiligen bildungspraktischen Handelns überhaupt heißen oder

11 Die Trennung von Forschung und Praxis fordern z. B. Fischer, 1921; Lochner, 1963; Brezinka, 1978). Eine Trennung für unmöglich oder problematisch oder unerwünscht halten z. B. Flitner, 1950/1961; Drerup, 1979, 1987; König & Zedler, 1989; Keiner, 2002.

12 Besonders ausgeprägt (und problematisch) ist diese Position in einigen Varianten sogen. Handlungsforschung (kritisch dazu Lukesch & Zecha, 1978). Darüber hinaus aktuell: Gräsel, 2010; Nickolaus, Gönnerwein & Petsch, 2010; Prenzel, 2010; Euler & Sloane, 2014.

13 Ich habe an Kongressen teilgenommen, auf denen diese These (bspw. von Jürgen Baumert) vertreten wurde.

14 Es gibt keine uninhaltliche Effizienz; effizient lernen können auch Taschendiebe und Versicherungsbetrüger.

„sein“ kann. Mindestens ebenso wichtig ist die *zweite* Frage: Wer ist eigentlich das Subjekt der Bestimmung des Kriteriums, das unentbehrlich ist, um sagen zu können, worin das postulierte Optimum einer Praxis besteht?

- Wo von Optimierung die Rede ist, geht es um Qualitätsverbesserung. Urteile über die Qualität bestimmter Realisierungsformen der Praxis haben zwei Komponenten: (1) eine deskriptive, in der der erwünschte Zustand des Gegenstandes der Bewertung *beschrieben* oder *erklärt* wird, und (2) eine präskriptive Komponente, in der der beschriebene Beurteilungsgegenstand positiv oder negativ ausgezeichnet (bewertet) wird.

Während *Beschreibungen und Erklärungen* des Beurteilungsgegenstands intersubjektiv überprüfbar und zumindest prinzipiell wahr oder falsch sein können, ist das hinsichtlich der präskriptiven Komponente eines Qualitätsurteils nicht der Fall. Wertungen und Normen können prinzipiell nicht wahr oder falsch sein, aber sie können gelten oder nicht gelten. Wo es nicht auf die Wahrheit eines Arguments, sondern auf die Geltung einer Norm ankommt, dort wird die Definitions- und Sanktionsmacht der *Subjekte* ausschlaggebend, die nicht etwa feststellen können, sondern *bestimmen* müssen, was als eine mehr oder weniger optimale Praxis beurteilt werden soll. Die relevanten Fragen lauten also: *Was* ist optimal und *wer* bestimmt das? Diese beiden Fragen lassen sich nicht unabhängig voneinander beantworten, weil informative Qualitätsurteile erstens immer einen Beurteilungsgegenstand und zweitens ein Beurteilungs*subjekt* haben (dazu Heid, 2013). Nicht alles, was man unterscheiden muss, kann man auch trennen.

- Schon im Kontext des als wahr oder falsch Beurteilbaren und mehr noch bezogen auf das Wünschbare gehen die Auffassungen und Überzeugungen auch unter Bildungswissenschaftlern weit auseinander (vgl. z.B. Zabeck, 1972; Dobelli, 2011). Einzelne Forscher mögen *entscheiden*, worin sie *selbst* das (Qualitäts-)Optimum einer jeweiligen Praxis sehen, und überdies empirisch überprüfbare Theorien darüber entwickeln, was jemand unter gegebenen Bedingungen tun muss, wenn er beabsichtigt, die Wahrscheinlichkeit der Realisierung dieses als optimal bewerteten Zustands zu erhöhen. Aber erstens kann ein Erziehungswissenschaftler nicht davon ausgehen, dass seine Optimalitätsvorstellung von (allen) anderen Wissenschaftlern geteilt wird. Zweitens ist die Gruppe zerstrittener Bildungswissenschaftler im Vergleich zur Gruppe der in Qualitätsfragen nicht weniger zerstrittenen Bildungspraktiker eine Minderheit. Drittens hängt die *Realisierung* des Vorhabens, zur Optimierung der Praxis beizutragen, nicht [nur] von den Wunschvorstellungen eines Erziehungswissenschaftlers, sondern maßgeblich davon ab, ob eine bestimmte Optimalitätsvorstellung von autonom urteilenden, entscheidenden und handelnden Praktikern rezipiert, akzeptiert, transformiert und realisiert wird. Und viertens: Woher nimmt „der Forscher“ das Recht und die (Definitions-)Macht, „der Praxis“ oder „der Politik“ vorzuschreiben, worin sie das Optimum nicht *der* (die es nicht gibt), sondern einer *jeweiligen* Praxis zu sehen hat? Wissenschaftler haben weder die Macht noch ein Mandat, ihre Optimalitätsvorstellungen praktisch durchzusetzen.

- Wenn es um die Bestimmung des Beitrags gehen soll, den „die Wissenschaft“ zur Optimierung „der Praxis“ leisten kann, sind also auch *Praktiker* und *Politiker* gefragt. Welchen Anteil haben Praktiker und Politiker an der Bestimmung des Optimalitätskriteriums? Und hat „der“ Forscher sich dabei „den“ Wertungen oder Anforderungen „der“ Praxis oder „der“ Politik zu unterwerfen? Dem Versuch, diese Frage zu beantworten, stellen sich bereits angedeutete Schwierigkeiten entgegen:
- Wer ist ganz konkret „die Praxis“ oder „die Bildungspolitik“? Es kann niemand ernsthaft annehmen, dass es sich dabei um auch nur einigermaßen homogene, in ihren Ansprüchen übereinstimmende Gruppen und um auch nur annähernd übereinstimmende Inhalte der Ansprüche handelt.¹⁵ Bildungspolitisch einflussreiche Unternehmer(-Verbände) haben andere Idealvorstellungen von Bildung als reformpädagogisch ambitionierte Lehrpersonen oder Eltern(-Verbände). Und Bezugnahmen auf *ein und dieselbe* (abstrakte) *Formulierung* eines Bildungsziels, als einer zentralen Referenzgröße zur Bestimmung eines Optimalitätskriteriums (z. B. „Fachkompetenz“) oder einer Maßnahme oder Methode (z. B. Adressatenorientierung), täuschen über die Tatsache hinweg, dass die Inhaltsbestimmung (Operationalisierung) und die praktische Umsetzung des mit „Fachkompetenz“ oder „Adressatenorientierung“ Bezeichneten vom interpersonal mehr oder weniger differierenden Wissen und Wollen des jeweiligen Rezipienten (Praktikers oder Politikers) abhängt. Was als pädagogisch oder unterrichtlich optimal angesehen wird, das kann von Urteilssubjekt zu Urteilssubjekt außerordentlich verschieden sein.
- Wenn schon unter Wissenschaftlern sowie Praktikern und Politikern keine Einigkeit darüber besteht und erwartet werden kann, worin das Optimum einer Praxis besteht, sollte man die Möglichkeiten einer Verständigung zwischen Forschern und Praktikern in dieser Frage nicht allzu optimistisch einschätzen (dazu Schaefers, 2002). Mögliche Wissens-, Überzeugungs- und Wollensdifferenzen gehen „quer“ durch beide Gruppen hindurch.

Ich fasse zusammen: Von den Befürwortern der Auffassung, dass „die“ Wissenschaft zur Optimierung „der“ Praxis beizutragen habe, wird offensichtlich unterstellt, dass alle Komponenten der Realisierung eines solchen Vorhabens fraglos und verfügbar seien. Man muss sich schon weit von der Wirklichkeit entfernt haben, um das zu glauben. Verschiedene Forscher und Forschergruppen mit oft weit auseinanderliegenden Expertisen und Überzeugungen postulieren und tun, was sie jeweils für richtig und wünschenswert halten; und eine Vielzahl von Praktikern, auf deren Mitwirkung diejenigen angewiesen sind, die sich wissenschaftlich für die Optimierung der Praxis engagieren, verhalten sich genauso. Darüber hinaus sollte die Vielzahl der Urteils- und *Entscheidungskomponenten und -schritte* nicht außer Acht bleiben, die bereits zur Begründung und mehr noch zur Realisierung dieser Aktivitäten erforderlich sind – ganz davon abgesehen, welche Zuständigkeit, welche Legitimation und welche Macht ein (einzelner) Forscher einer-

15 *Beispiele* dokumentieren z. B. Herrlitz, 2011; Tillmann, 2009; Sezgin, 2010.

seits und ein (einzelner) Praktiker andererseits haben, sich bei der Bestimmung und bei der Anwendung eines Optimalitätskriteriums durchzusetzen. Die Frage lautet:

- *Was* genau
- wird von *wem*
- mit Bezug auf welches *Bewertungskriterium*
- mit welcher *Definitionsmacht*
- als optimal *beurteilt* –
- und was kann von *wem* mit welcher Kompetenz (einschl. Legitimation)
- durch *welche Maßnahmen*
- an *welchem Ort* (Forschungslabor vs. ausserwiss. Handlungs-„Feld“)
- zu welchem Zeitpunkt und in welcher *Zeit*
- mit Bezug auf welches von wem bestimmte und wie legitimierte Optimalitäts-Kriterium und -Urteil
- unter welchen der vielfältigen *Realisierungsbedingungen*
- mit welcher theoretisch begründeten *Erfolgsaussicht*
- *wie* realisiert werden?

Das *Hauptproblem* besteht darin, dass sich *bei der Bestimmung und bei der Realisierung* dessen, was in vielen Varianten als Optimum „der“ Bildungspraxis angesehen wird, gemäß der institutionalisierten gesellschaftlichen Arbeitsteilung *immer zwei autonom denkende, urteilende, entscheidende und handelnde Subjekte einander gegenüberstehen*, die ihre Zuständigkeit in jeweils eigener Verantwortung relativ unabhängig voneinander definieren und praktizieren (müssen): der mit seinen Kollegen zerstrittene Forscher einerseits und der ebenfalls mit seinen Kollegen zerstrittene Praktiker andererseits. Selbst wenn Praktiker sich entscheiden, Vorgaben seitens „der“ Forschung für ihre eigene Praxis zu übernehmen, wird diese Übernahme und deren praktische Umsetzung von zwei Sachverhalten durchkreuzt: Erstens hat der Praktiker es mit einer Vielzahl disparater, qualifizierter und unqualifizierter (dazu u. a. Herzog, 2002, S. 34, 38) Vorschläge darüber zu tun, wie die pädagogische Praxis optimiert werden soll, und zweitens erfordert bereits die Rezeption und mehr noch die Realisierung dieser Vorgaben komplexe sowie Auswahl- und Umsetzungsentscheidungen des Praktikers. Bestimmt werden Selektion und Transformation u. a. durch das Wissen und das Wollen der jeweiligen Rezipienten.

Wenn Wissenschaftler eine bestimmte Wirkung mit der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse erzielen wollen, kommen sie also nicht umhin, sich Klarheit über die im Wissen und Wollen ihrer Adressaten angesiedelten *Bedingungen* der Realisierung dieses Ziels zu verschaffen, d. h. ihr Wissen über die Rezeptionskompetenz ihrer Adressaten, die sie sich nicht aussuchen können, zu konsolidieren und wie auch immer zu berücksichtigen (vgl. z. B. Bromme, 1992; Heid, 1995; Trempler et al., 2015).

Wenn es stimmt, dass der in bildungspraktischer Interaktion *Lernende*, freilich in Abhängigkeit von Lerngelegenheiten, für deren bildungsförderliche Organisation Lehrende (haupt-)verantwortlich sind, das Subjekt sowohl des Lernerfolgs als auch des Lernmisserfolgs ist, dann hängt es auch von den interpersonal divergierenden *lernerin-*

ternalen Lernvoraussetzungen (z. B. dem Vorwissen und Interesse) sowie von den nicht weniger divergierenden Überzeugungen und Entscheidungen dieser *Lernenden* ab, worin „das“ Optimum einer Bildungspraxis „besteht“.

Bildungsforscher, die sich dafür *engagieren*, dass die Ergebnisse ihrer Forschungsaktivitäten für die Begründung, Steuerung, Beurteilung und Qualitätssicherung der Bildungspraxis genutzt werden, könnten in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Studierenden bspw. zweierlei *anstreben*:

- a) Das Studium sollte die *Kompetenzentwicklung* Studierender *ermöglichen*. Das ist nicht selbstverständlich. Untersuchungen und Erfahrung¹⁶ zeigen, dass auch auf den höchsten Stufen formeller Wissensgenerierung träges Wissen angehäuft und reproduziert werden kann (vgl. z. B. Renkl, 1994). Dadurch wird Studierenden die Gelegenheit vorenthalten, *forschungskontrolliertes Wissen* für die Lösung *unvorhersehbarer* Probleme zu nutzen.
- b) In ihrer Ausbildung können zukünftige Bildungspraktiker Gelegenheit erhalten, zumindest als *kritische Wissenschafts-Rezipienten an der Generierung bildungswissenschaftlichen Wissens zu partizipieren*. Wissenschaftlich kontrollierte Erfahrungen mit der praktischen Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse könnten Studierende im Besonderen dann sammeln, wenn sie Gelegenheit erhalten, an Interventionsforschungsprojekten mitzuarbeiten (vgl. z. B. Hascher & Schmitz, 2010; Prenzel, 2010; Criblez & Hofstetter, 2002; Sembill, 1992). Dabei geht es allerdings nicht primär um *Praxisoptimierung*, sondern um eine Optimierung bildungswissenschaftlicher Forschung. Näher an der Praxisoptimierung angesiedelt sind wo auch immer im Studium angesiedelte *Referendariate*, in denen angehenden Praktikern nicht angeraten wird, „zuerst einmal alles zu vergessen, was sie im Studium gelernt haben“, sondern umgekehrt: die Praxisrelevanz der Erträge eines forschungsfundierten Studiums zu entdecken und für die Entwicklung ihrer Praxisexpertise zu nutzen.

Wie auch immer die Frage nach den forschungsmethodologischen Möglichkeiten entschieden werden mag, Theorien praktisch anzuwenden¹⁷ – die Erfahrung im Wissenschaftssektor bestätigt, dass grundlagenwissenschaftliche Kompetenz wichtig ist, um Probleme zu „sehen“, die ohne diese Kompetenz nicht „existieren“ (dazu u. a. Goldschmidt & Schöfthaler, 1979, S. 308; Giddens, 1992, S. 411; Schaefers, 2002, S. 69; Gruschka, 2009b, S. 34; Ruhloff, 2014). Freilich sehen grundlagenwissenschaftlich Qualifizierte dieselben Dinge wie andere – aber sie sehen sie anders: nämlich *bezogen*

16 In Prüfungen können Studierende virtuos über etwas reden, wovon sie (wie sich auf Rückfragen herausgestellt hat) nichts begriffen haben.

17 Auf diese forschungsmethodologische Kontroverse gehe ich hier nicht ein (dazu u. a. Herrmann, 1979, S. 128; Beck, 1981, 1983; Drerup, 1987; Beck & Bonß, 1989; König & Zedler, 1989; Minnameier, 2001, S. 18; Keiner, 2002; Beck & Krapp, 2006; Neuweg, 2011; Sloane, 2014).

auf praxistheoretisch anschlussfähige Kausalanalysen (prinzipiell dazu Weber, 1919; und mit Anwendungsbezug aktuell: Prenzel, 1997; Einsiedler, 2010).

3.2 Zur entgegengesetzten Grundorientierung

Aus Ergebnissen empirischer pädagogischer Forschung – so die gelegentlich geäußerte alternative These – folgt überhaupt nichts für die Praxis. Zunächst ist einzuräumen, dass aus den Befunden empirischer Forschung nur unter der Voraussetzung einer Entscheidung über die Zwecke der Wissensverwendung praktische Schlussfolgerungen gezogen werden können, und zwar aus logischen Gründen, auf die ich hier nicht eingehe.

Nun aber auch hier wieder die Frage: Von wessen Urteil und Entscheidung hängt es eigentlich ab, ob und wie Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung „die Praxis“ dann auch *tatsächlich* beeinflussen oder verändern?¹⁸ Bildungswissenschaftler können doch *gar nicht verhindern*, diesen Beitrag zu leisten. Es hängt nicht vom Wollen eines Bildungswissenschaftlers ab, wie weit Praktiker Schlüsse aus den von ihnen rezipierten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung ziehen. Denn wissenschaftliches Wissen vermag nur dadurch die Praxis zu beeinflussen, dass der autonom urteilende und handelnde *Praktiker* dieses Wissen rezipiert, re-konstruiert, kognitiv verarbeitet und in seine Praxistheorie [= Kern seiner Fachkompetenz] transformiert und dann auch noch in seiner Praxis umsetzt. Die praktische Umsetzung setzt – wie erwähnt – eine *Zweckbestimmung der Wissensverwendung* voraus, die sich in der Tat nicht aus dem bereitgestellten wissenschaftlichen Wissen ergibt oder ableiten lässt, sondern eine autonome Entscheidung des Praktikers erfordert.

Forscher können den eigenverantwortlichen Umgang konkreter Praktiker oder Politiker mit bereitgestellten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung

- weder erzwingen,
- noch verhindern,
- noch erübrigen,

denn es hängt nicht von ihnen, sondern von den Praktikern ab, ob und wie diese ihr eigenes Urteil an wissenschaftlichem Wissen schärfen und wie sie zur Begründung, Anleitung und Kontrolle ihrer Praxis mit Forschungsergebnissen umgehen – unabhängig davon, ob ein Forscher seine Untersuchungsergebnisse für praxisbedeutsam oder für praxisirrelevant hält. Der *Praktiker* entscheidet, was in der jeweiligen Bezugswissenschaft (für ihn) wichtig ist und wie er damit umgeht.

Allerdings können Forscher die Bedingungen der *Möglichkeit* schaffen oder beeinflussen, dass die Rezipienten ihrer Ergebnisse daraus Konsequenzen für die Begrün-

¹⁸ Prenzel (2010, S. 22) spricht in diesem Zusammenhang vom „unbemerkten“ Transfer. Aber: Wer bemerkt, was warum von wem nicht bemerkt wurde? Prenzel trägt zur Klärung der sehr differenzierten Voraussetzungen für eine Beantwortung dieser Frage bei.

dung, Anleitung und Kontrolle ihrer Praxis ziehen können (differenziert dazu Prenzel, 2010). Aber schon die Beantwortung der Frage, ob es sich dabei für den jeweiligen Rezipienten überhaupt um eine *Möglichkeit* handelt, hängt nicht vom Wollen des Forschers, sondern von der Rezeptionskompetenz und der Entscheidung des Rezipienten – also „des“ Praktikers – und von den Umsetzungsbedingungen (auch dazu Prenzel, 2010) ab.

Forscher können – auf anderer Forschungsebene – die Bedingungen (Krumm, 1986, S. 9, mit Bezug auf H. J. Walberg) und die Praxis der Wissens*verwendung* zum *Gegenstand* empirischer Untersuchungen machen (vgl. z. B. Roeder, 1989; König & Zedler, 1989; Ingenkamp, 2002; Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler, 2005, S. 121; Gräsel, 2010; Nickolaus et al., 2010; Prenzel, 2010; Hattie, 2014; Trempler et al., 2015)¹⁹ und dabei gegebenenfalls zeigen, worin Rezeptions- und Umsetzungsschwierigkeiten bestehen und begründet sind, welche praktischen Konsequenzen die Vernachlässigung empirisch abgesicherter Erkenntnisse für die (nur kriterienabhängig beurteilbare) Qualität der Praxis hat (vgl. z. B. Prenzel, 1997) sowie welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Praktiker bei der Planung, Realisierung und Erfolgsbeurteilung ihrer Arbeit von (dafür relevanten) Forschungsergebnissen überhaupt profitieren können (= Rezeptions- und Wirkungsforschung). Dabei könnte es auch um ein Wissen über die Restriktionen gehen, unter denen Praktiker wissenschaftliches Wissen [nicht] rezipieren, [nicht] verarbeiten und für die Begründung, Steuerung und Qualitätssicherung ihrer Praxis [nicht] verwenden (können). Ob und in welcher Weise Ergebnisse solcher Untersuchungen Praktiker oder Politiker beeinflussen, das ist wiederum Sache autonom urteilender und entscheidender Rezipienten.

Gegen eine Radikalisierung der Trennung von „Theorie und Praxis“ lassen sich *weitere* Argumente ins Feld führen, von denen ich nur eines beispielhaft erwähne:

Über die in der Regel mit Forschung verknüpfte *akademische Ausbildung* und insbesondere bei der Bestimmung der dafür unentbehrlichen Ausbildungsziele kommen wohl immer auch Gesichtspunkte und Ansprüche der Wissensverwendung in der (zukünftigen) Berufspraxis zur Geltung. Das gilt auch dann, wenn Forscher sich entscheiden, auf die berufliche Verwertbarkeit dessen keine Rücksicht zu nehmen, was Studierende zur dereinstigen Erfüllung ihrer beruflichen Arbeitsaufgaben benötigen. Es gibt keine Ausbildung ohne ein *Wozu*. Und dass in der Bestimmung dieses Wozu gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen gänzlich außer Betracht bleiben, ist erstens unwahrscheinlich. Zweitens hängt es nicht allein vom Wollen der akademischen Lehrer, sondern von den Rezeptionsinteressen und vom Studienverhalten der Studierenden ab, welchen Stellenwert gesellschaftliche Problemlösungsbedarfe für die Inhalte und Organisationsformen ihres Studiums haben. Auch die *kritische* Sondierung dereinstigen Wissensverwendungsbedarfs impliziert eine Bezugnahme auf die darin angesprochenen Anforderungen „der“ Praxis.

19 Dazu gehören zwei Sorten von Sätzen, und zwar solche, aus denen diese Praxis besteht (bspw. der Unterricht), und solche, in denen diese Praxis von den *Praktikern* interpretiert wird.

Durch Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung erhalten Praktiker Gelegenheit, sich der Wissenskomponente oder der Wissenssubstanz ihrer Expertise kritisch zu vergewissern und ihr jeweiliges professionelles Wissen und ihre Praxiserfahrungen mit den dafür relevanten Ergebnissen bildungswissenschaftlicher Forschung abzugleichen und zu überprüfen. Ob, wie weit und aus welchen Gründen Praktiker als (potenzielle) Adressaten und *autonome Rezipienten* bildungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse daraus welche Konsequenzen für die Entwicklung oder Korrektur ihrer eigenen professionellen Expertise und Praxis ziehen, das hat der Forscher (spätestens nach Abschluss der Ausbildung dieser Praktiker) nicht mehr in der Hand. Der Praktiker bedient sich nach eigenen Relevanzkriterien und Verwendungszwecken aus der Fülle und dem Chaos bildungspraktisch bedeutsamen wissenschaftlichen Wissens. Kurz und zusammenfassend: Kausalanalytisch argumentierende Forscher können einen *Beitrag* zur Beantwortung der Frage leisten, mit welchen Effekten (Wirkungen) gerechnet werden muss, *wenn* dieses oder jenes der Fall (die Ursache) ist (vgl. z.B. Seidel & Shavelson, 2007; Hattie, 2014). Aber über dieses *Wenn* verfügt nicht der Autor, sondern der Rezipient dieses Wissens.

4. Hat die Bildungspraxis Einfluss auf die Bildungsforschung?

Welche Rückwirkungen haben die von Praktikern definierten und „praktizierten“ *Zwecke und Maßnahmen der Verwendung* wissenschaftlichen Wissens

- auf die Bestimmung der Themen,
- auf die Bewertung einzelner Forschungsergebnisse –
- auch auf die Bewertung der Existenz und der Funktion bildungswissenschaftlicher Forschung (jüngst dazu Sloane, 2014) –,
- und schließlich auf die Kriterien, die unentbehrlich sind, um die Qualität und insbesondere die Relevanz dieser Forschung und ihrer Ergebnisse beurteilen zu können:

Grundlegend gilt auch hier, dass das Subjekt der Beantwortung dieser Frage nicht der Autor, also der Politiker oder der Praktiker, sondern der Adressat (implizit) wertender Rückmeldung aus Bildungspolitik und Bildungspraxis ist, nämlich der Forscher. *Er* bestimmt, ob und wie er sich durch Ansprüche oder gar Maßgaben der Praxis in Dienst nehmen oder beeinflussen lässt. Prinzipiell kommt es also nicht [nur] auf die Wunschvorstellungen der Politiker und Praktiker an, sondern auf die von Überzeugungen und Interessen gesteuerten Rezeptionskriterien und -praktiken der Forscher selbst (vgl. z. B. Strohschneider, 2013).²⁰

²⁰ Rückmeldungen aus der Praxis können forschungsmethodisch kontrollierte Verfahren einer Überprüfung bildungswissenschaftlicher Hypothesen *veranlassen*, aber nicht erzwingen und auch *dann* nicht erübrigen, wenn diese Praxis *erfolgreich* ist.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass Praktiker und Politiker oft sehr viel Macht und auch die Mittel haben, ihre Erwartungen und Optimalitätsvorstellungen durchzusetzen. Denn Forscher können ihre Vorhaben nur unter Bedingungen realisieren, über die in politischer und (volks-)wirtschaftlicher Praxis entschieden wird (vgl. z. B. DGfE, 1980; Prenzel, 2010). Gelegentlich „verschwindet“ der tatsächliche Einfluss außerwissenschaftlicher Praxis auf die Forschungspraxis hinter einer *Programmatik*, zu der auch Rechtsgarantien gehören.²¹

Damit ist die hier relevante „Paradoxie“ komplett: Auf der einen Seite partizipieren Praktiker und Politiker – wie korrekt und überzeugend auch immer – durch die Zweckbestimmung der Verwendung bildungswissenschaftlichen Wissens oder durch explizites oder „konsequentes“ Ignorieren dieses Wissens an der (öffentlichen) *Relevanz- und Qualitätsbeurteilung* dieses Wissens, und zwar nach Maßgabe ihrer Überzeugungen und Interessen. Auf der anderen Seite können Politiker und Praktiker Zuständigkeit und Verantwortung des Wissenschaftlers für die Zweckbestimmung, für die Realisierung und für die Qualitätssicherung ihrer Forschungsaktivitäten nicht außer Kraft setzen und Forscher nicht zu Auffassungen oder Handlungen zwingen, die mit der Autonomie von Forschern und akademischen Lehrern unvereinbar sind. Abermals umgekehrt darf drittens nicht übersehen werden, dass – wie bereits erwähnt – Forscher ihre grundgesetzlich garantierte²² Forschungs- und Lehrfreiheit nur unter Bedingungen zu realisieren vermögen, die insbesondere von Politikern bestimmt und verfügt werden.²³

Eine andere Problemebene, die ich hier erwähne, aber nicht mehr behandle, ist mit der Frage angesprochen, wie die Bereitschaft eines Forschers, Ansprüche „der“ Politik oder „der“ Praxis zu erfüllen, sich unter bestimmten Bedingungen auf Qualität und Ergebnisse der Forschung auswirkt (dazu Altrichter et al., 2005, S. 123).

Zusammenfassung

Wissenschaftler können wesentlich zur *Klärung der Bedingungen* beitragen, die geeignet sind, die Wahrscheinlichkeit zweckbezogenen Erfolgs einer Praxis zu erhöhen (Beispiele dafür liefert u. a. die Interessenforschung, z. B. Decy & Ryan, 1993; Krapp, 1993; Prenzel, 1997; Rheinberg & Krug, 2005). Für die *Nutzung* dieser Möglichkeiten sind die Praktiker *selbst* zuständig und verantwortlich. Wissenschaftler und Praktiker haben *verschiedene*, aber aufeinander verweisende Kompetenzen: Die einen tragen Verantwortung für ihren Beitrag zur Realisierung der Bedingungen, unter denen die Angehörigen

21 Die Frage, was die Bayerische Staatsregierung gegen die soziale Selektivität des Schulerfolgs zu tun gedenke, wurde mit dem Hinweis auf die Verfassung beantwortet: Dass für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule „die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern“ nicht maßgebend sei (vgl. Zukunft der Schule sowie: Verfassung Art. 132).

22 Vgl. Grundgesetz Art. 5 Abs. 3. Aber es gibt eine Vielzahl „indirekter“ politischer und ökonomischer Einflussmöglichkeiten (vgl. Heid, 1989; Spinner, 1991, S. 531).

23 Politiker entscheiden nach Maßgabe ihrer Präferenzen und ihrer dafür vorausgesetzten Interessen darüber, welche Forschung z. B. durch Schaffung von Forschungseinrichtungen und Zuweisung von Forschungsmitteln ermöglicht oder verunmöglicht, realisiert oder unterlassen wird (s. Lindblom, 1965; Ingenkamp, 2002; Spiel, 2009, S. 256; Heid, 1989).

der jeweils anderen Seite den Zweck ihrer Arbeit zu realisieren versuchen, und zwar *in-dem sie darauf verzichten, das vorschreiben oder gar tun zu wollen, was Angehörige der jeweils anderen Seite zu entscheiden und zu tun haben*, sondern darauf achten, welche Bedeutung dasjenige für die Erfüllung der je eigenen Verantwortung hat, was Angehörige der jeweils anderen Seite denken, sagen und tun.

Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken. Das Ordnen des Tuns, Bd. I.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken. Das Ordnen des Tuns, Bd. II.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albert, H. (1969). *Traktat über kritische Vernunft.* Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W., & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 119–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, K. (1981). Leistungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Theorien. In A. Krapp & A. Heiland (Hrsg.), *Theorieanwendung und Rationales Handeln* (S. 86–112). Braunschweig: Technische Universität.
- Beck, K. (1983). Lehrerbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis. *Pädagogische Rundschau*, 37, 145–169.
- Beck, K. (2005). Wahrheit und Brauchbarkeit wissenschaftlicher Aussagen – Ansätze einer Verhältnisbestimmung. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 79–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, K. (2006). Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? In M. Eckert & A. Zöller (Hrsg.), *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung* (S. 253–262). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, K., & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 33–73). Weinheim/Basel: Beltz.
- Beck, U., & Bonß, W. (Hrsg.) (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497.
- Berliner, D. C. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise. New findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist*, 26, 145–155.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung* (4. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte.* Bern: Huber.
- Bunge, M. (1983). *Epistemologie. Aktuelle Fragen der Wissenschaftstheorie.* Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Criblez, L., & Hofstetter, R. (2002). Editorial: Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 14–24.
- Decy, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1980). *Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik – eine Dokumentation.* Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

- Dobelli, R. (2011). *Die Kunst des klaren Denkens*. München: Hanser.
- Drerup, H. (1979). *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Probleme der Vermittlung zwischen metawissenschaftlichen Forschungsprogrammen und einer Praxis der Sozial-/Erziehungswissenschaft*. Bonn: Bouvier.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59–81.
- Euler, D., & Sloane, F. E. (Hrsg.) (2014). *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27). Stuttgart: Steiner.
- Fischer, A. (1921). Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. In F. Nicolini (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft* (S. 244–267). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flitner, W. (1950/1961). *Allgemeine Pädagogik* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Forster, E. (2014). Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 890–907.
- Frey, D. (2009). Einige Assoziationen zum Theorie-Praxis-Austausch in der Psychologie: Über die Notwendigkeit, unsere Zukunft durch psychologisches Know-how mitzugestalten. *Psychologische Rundschau*, 60(4), 249–250.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Goldschmidt, D., & Schöffthaler, T. (1979). Die Soziologie in Wechselwirkung mit Bildungssystem, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. In G. Lüschen (Hrsg.), *Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug* (S. 294–309). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (in der 2010 geltenden Fassung).
- Gruschka, A. (2009a). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in Bildungsforschung aufzuheben. *Profil*, April 2009.
- Gruschka, A. (2009b). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teachers efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Hascher, T., & Schmitz, B. (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim/München: Juventa.
- Hasselhorn, M. (2009). Psychologische Erkenntnisse müssen in die Gesellschaft getragen werden: Von der Bringschuld der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 60(4), 245–246.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heid, H. (1989). Über das Verhältnis von Ökonomie, Politik und Pädagogik. In P. A. Döring, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung in sozioökonomischer Sicht* (S. 3–11). Köln/Wien: Böhlau.
- Heid, H. (1991). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 949–957). München: Ehrenwirth.
- Heid, H. (1995). Zwischen Forschungspraxis und Praxisforschung. In M. Twardy (Hrsg.), *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Sonderband 6* (S. 296–327). Köln: Botermann & Botermann.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 37–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heid, H. (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 405–431.
- Heid, H., & Harteis, C. (Hrsg.) (2005). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrlitz, H.-G. (2011). Die schwierige Geburt einer erfolgreichen Schule. *Göttinger Jahrbuch*, 59 (hrsg. v. Geschichtsverein für Göttingen und Umgebung), 175–187.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herzog, W. (2002). Späte Reform. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 27–49.
- Ingenkamp, K. (2002). Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. *Empirische Pädagogik*, 16(3), 409–418.
- Kant, I. (1793/1964 ed.). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werke in sechs Bänden. Bd. VI* (hrsg. v. W. Weischedel, S. 125–172). Frankfurt a. M.: Insel.
- Keiner, E. (2002). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1-02*, 241–249.
- Kielmansegg, P. (2013). *Die Grammatik der Freiheit*. Baden-Baden: Nomos.
- Kleiner, M. (2010). Darum Erkenntnistransfer. *forschung – Das Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft*, 3/2010, I–VIII.
- Koch, J.-J. (1972). *Lehrer-Studium und Beruf*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- König, E., & Zedler, P. (Hrsg.) (1989). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- König, G. (1998). Theorie. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10* (Sp. 1128–1146). Basel: Schwabe & Co.
- Kraak, B. (1993). *Damit Psychologie praktisch wird*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Krawietz, W. (1992). Brauchen wir eine neue Theorie der Verantwortung? Voraussetzungen und Folgen rechtlicher Verantwortungsattribution. In *Internationales Jahrbuch für Rechtsphilosophie und Gesetzgebung* (S. 49–86). Wien (Sonderdruck).
- Krumm, V. (1986). *Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an*. Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Mainz (Typoskript).
- Krumm, V. (1987). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (S. 17–40). Baden-Baden: Nomos (Sonderdruck).
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liedtke, M. (1980). Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? *Pädagogische Rundschau*, 34, 109–120.
- Lindblom, C. E. (1965). *The Intelligence of Democracy. Decision-Making through Mutual Adjustment*. New York: Free Press.
- Lochner, R. (1963). *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim a. G.: Hain.
- Lukesch, H., & Zecha, G. (1978). Neue Handlungsforschung? Programm und Praxis gesellschaftskritischer Sozialforschung. *Soziale Welt*, 29(1), 26–43.
- Minnameier, G. (2001). Bildungspolitische Ziele, wissenschaftliche Theorien und methodisch-praktisches Handeln – auch ein Plädoyer für „Technologieführerschaft“ im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 16*, 13–29.

- Neuweg, G. H. (Hrsg.) (2000). *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Neuweg, G. H. (2010). Der Tacit-Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(4), 597–610.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 22(43), 33–45.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175.
- Nickolaus, R. (2013). Wissen, Kompetenzen, Handeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(1), 1–17.
- Nickolaus, R., Gönnerwein, A., & Petsch, C. (2010). Die Transferproblematik im Kontext von Modellversuchen und Modellversuchsprogrammen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 39–58.
- Oehlschläger, H.-J. (1978). *Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(1), 75–81.
- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Popper, K. R. (1948/1964). Naturgesetze und theoretische Systeme. In H. Albert (Hrsg.), *Theorie und Realität* (S. 87–102). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 32–44). Bern: Huber.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Renkl, A. (1994). Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41 der Ludwig-Maximilians-Universität München. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Roeder, P. M. (1989). Bildungsreform und Bildungsforschung: Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. *Empirische Pädagogik*, 3(2), 119–142.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ruhloff, J. (2014). Kontinuität und Diskontinuität von Theorie und Empirie. In C. Leser et al. (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 65–76). Opladen: Barbara Budrich.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 65–88.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis research. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Sezgin, H. (2010). Faire Konflikte. Der Pluralismus ist eine nicht verhandelbare Tatsache. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 44 (23. Februar 2010), 11.
- Silbereisen, R. K. (2009). Politik braucht Forschung, aber welche? *Psychologische Rundschau*, 60(4), 244–245.

- Slavin, R. E. (2004). Education research can and must address „what works“ questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27–28.
- Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, S. 113–139). Stuttgart: Steiner.
- Spiel, C. (2009). Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problem- aufriß, Thesen, Anregungen. *Psychologische Rundschau*, 60(4), 255–256.
- Spinner, H. (1991). Das „System Althoff“ und Max Webers Kritik, die Humboldtsche Universi- tät und die Klassische Wissensordnung: die Ideen von 1809, 1882, 1914, 1919, 1933 im Ver- gleich. In B. vom Brocke (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im In- dustriezeitalter* (S. 503–563). Hildesheim: August Lax.
- Stegmüller, W. (1956). Glauben, Wissen und Erkennen. *Zeitschrift für philosophische For- schung*, X(4), 505–549.
- Stegmüller, W. (1969a). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Phi- losophie. Bd. I, Teil 3*. Berlin: Springer.
- Stegmüller, W. (1969b). Der Phänomenalismus und seine Schwierigkeiten. In ders., *Der Phäno- menalismus und seine Schwierigkeiten* (S. 1–65). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesell- schaft.
- Strohschneider, P. (2013). Ansprache des DFG-Präsidenten (...) auf der Festveranstaltung im Rahmen der Jahresversammlung 2013. *forschung. Das Magazin der Deutschen Forschungs- gemeinschaft*, 3/2013, I–VII.
- Tenorth, H.-E. (1990). Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bd. 28, S. 271–290). Braunschweig.
- Tillmann, K.-J. (2009). Sechsjährige Primarschule in Hamburg: Empirische Befunde und päd- agogische Bewertungen. *Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte, Sonderheft 2009*, 10–29.
- Tillmann, K.-J., & Vollstädt, W. (2001). Bildungsforschung im politischen Auftrag: eine Einfüh- rung. In dies. (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung* (S. 9–16). Opladen: Leske + Budrich.
- Trempler, K., Hetmanek, A., Wecker, Ch., Kiesewetter, J., Wermelt, M., Fischer, F., Fischer, M., & Gräsel, C. (2015). Nutzung von Evidenz im Bildungsbereich – Validierung eines Instru- ments zur Erfassung von Kompetenzen der Informationsauswahl und Bewertung von Stu- dien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, 144–166.
- Verfassung des Freistaates Bayern* (in der Fassung vom 10. November 2003). München: Bayeri- sche Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. S. 9–92.
- Weber, M. (1919). Wissenschaft als Beruf. In ders. (1951), *Gesammelte Aufsätze zur Wissen- schaftslehre* (hrsg. v. J. Winckelmann, S. 566–597). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weniger, E. (1957). Theorie und Praxis in der Erziehung. In ders., *Die Eigenständigkeit der Er- ziehung in Theorie und Praxis* (S. 7–22). Weinheim/Basel: Beltz.
- Werner, K. (2014). We love Deutschland. *Süddeutsche Zeitung* (23./24. August 2014), 32.
- Winnacker, E.-L. (2011). Zur Beratung verpflichtet. Forschung muss sich ins Getümmel der Ge- sellschaft stürzen. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 20 (26. Januar 2011), 18.
- Wolter, St. C., et al. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordina- tionsstelle für Bildungsforschung.
- Zabeck, J. (1972). Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. *Die Deutsche Be- rufs- und Fachschule*, 68(8), 577–599.
- Zukunft der Schule – Schule der Zukunft. Konsequenzen aus der PISA-Studie*. Arbeitspapier, be- schlossen von der CSU-Landtagsfraktion im Januar 2003.

Abstract: Following the recapitulation of the tradition-steeped relationship between theory and practice, the contribution focuses on the as yet neglected *conditions for the possibility of improving the educational practice through educational-scientific research results*. In this context, it is of utmost importance that it is not the authors, but rather the addressees of educational-scientific research results who (must) decide whether and how they are going to put to use in practice heterogeneous quality concepts of researchers differing in their assessments. Practice and policies may – thus the thesis – be changed in a qualified way if the difference between scientific and practical responsibilities grounded on different competences is respected.

Keywords: Relationship between Theory and Practice, (Functions of) Education Research, Practical Relevance of Research, Relevance of Practice to Research, Practice Optimization

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik,
93040 Regensburg, Deutschland
E-Mail: helmut.heid@ur.de